

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

La formation générale des adultes (FGA), bien que parfois oubliée ou méconnue, représente un secteur important concernant la diplomation de nombreux apprenants. C'est en effet un moyen considérable pour former des travailleurs, des acteurs qui prendront part à la vie sociale, politique et économique (Voyer, Potvin et Bourdon, 2014). Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur présentait, en 2016, des statistiques démontrant que, pendant l'année 2014-2015, plus de 183 000 adultes bénéficiaient de l'enseignement offert par la formation générale des adultes. Par adulte, on entend toute personne âgée de 16 ans et plus disposant des services d'un établissement scolaire pour adultes. La fréquentation accrue des centres de formation générale des adultes (CFGAs) par les apprenants intéresse les chercheurs. On souhaite comprendre les besoins des utilisateurs des services d'enseignement aux adultes et on veut identifier les cours à leur dispenser.

En 2008, le Conseil canadien sur l'Apprentissage publiait un document dans lequel on mentionne que 47 % des Canadiens âgés de seize ans et plus n'ont pas de capacités suffisantes en littératie pour leur permettre de s'intégrer et de participer pleinement à la société. Ce nombre important de personnes en difficultés fut une source de préoccupation. On s'est donc penché sur cette problématique afin de l'amoinrir et de réduire les difficultés des individus. C'est ce qui a amené l'Institut de la Statistique du Québec à publier, en 2015, un rapport stipulant que 25 % des adultes âgés de 45 à 65 ans avaient développé de « faibles compétences en littératie » (Desrosiers, Nanhou, Ducharme, Cloutier-Villeneuve, Gauthier et Labrie, 2015, p.72). Parmi ces derniers, les données mentionnent le fait que 2 % étaient scolarisés afin d'obtenir un diplôme. On remarque donc que les adultes sont nombreux à avoir

des connaissances en lecture et en écriture déficitaires ou non adaptées à la vie quotidienne. Parmi ceux-ci, certains doivent effectuer un retour aux études notamment afin d'obtenir les qualifications nécessaires à leur intégration au marché du travail.

Pour contribuer à la formation et, ultimement, à la participation sociale de ces apprenants adultes, le gouvernement de l'Ontario, en 2017, a octroyé plus de 100 millions de dollars aux responsables de la formation des adultes afin que ceux-ci puissent développer des compétences essentielles en lecture et en écriture, en mathématique ainsi qu'en technologie numérique (ministère de la Formation et des Collèges et Universités, 2017). Dans les écoles du Québec, que cela soit au primaire, au secondaire, à la formation des adultes ou dans les universités, l'apprentissage de l'utilisation des technologies est prescrit puisque pour être un membre actif de la société actuelle, il importe d'avoir développé les compétences de base permettant une intégration totale et fonctionnelle, c'est-à-dire les compétences liées au numérique, qui est désormais omniprésent (MÉES, 2019). Considérant que la technologie est au cœur de la société actuelle et que de nombreuses avancées sont à venir dans ce domaine (MÉES, 2019), il est essentiel que tous soient en mesure de l'utiliser en exerçant son jugement critique. Il importe ainsi de prioriser cet apprentissage à la FGA afin de s'assurer de la participation sociale des apprenants adultes.

Plusieurs proposent que l'utilisation de la technologie en classe puisse avoir des bienfaits sur l'apprentissage pour les adultes, notamment dans le domaine des langues : des enseignants de partout dans le monde l'utilisent pour développer les connaissances en lecture et en écriture des apprenants adultes (Charriau et Broadbridge, 2016 ; Chau et Lee, 2014 ; Gee, 2007a, 2007b ; MÉES, 2019 ; Schmoll, 2017, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2017). Dans le document *Services et Programmes d'études pour la formation générale des adultes 2018-2019*, on constate que, parmi les cours offerts, il y a un cours portant sur les technologies au quotidien (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018b). De plus, dans chacun des cours, on

retrouve un enseignement axé sur l'apprentissage de la langue d'enseignement et des outils misant sur l'amélioration des habiletés en lecture et en écriture (MÉES, 2018b). La raison pour laquelle on accorde une importance considérable à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est qu'elles sont essentielles pour bien fonctionner en société. En effet, celles-ci donnent aux individus un accès à de nombreuses informations et connaissances et elles constituent également un moyen de s'exprimer et de donner un sens à ce qui gravite autour des individus (Alberta éducation, 2015). La lecture et l'écriture font partie d'une capacité que l'on nomme la littératie. Celle-ci est définie comme étant « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui, 2016, p.1) et cette dernière est fortement développée à la FGA dont les principaux mandats sont d'offrir à l'apprenant l'autonomie, de meilleures connaissances de même que des habiletés lui permettant d'être un membre actif dans la société (MÉES, 2018b). La littératie a connu des changements dans les dernières années. L'abondance des technologies et la hausse de leur utilisation a mené à la création d'une nouvelle littératie associée aux outils numériques (Alberta éducation, 2010). Cette technologie offre aux apprenants des contextes variés et flexibles pour l'apprentissage et est une source de motivation (UNESCO, 2017). Il importe donc d'amener les apprenants à utiliser adéquatement les outils numériques afin que ceux-ci deviennent des leviers pour l'apprentissage.

Le développement de la compétence numérique interpelle particulièrement les acteurs de l'éducation au Québec de tous les niveaux, et ce, depuis de nombreuses années. En mai 2018, on a présenté le *Plan d'action numérique en éducation* (MÉES, 2019) ayant pour objectifs: d'appuyer et de supporter le développement des compétences numériques chez les jeunes de même que chez les adultes ; d'exploiter les outils numériques pour améliorer les pratiques enseignantes ainsi que pour faciliter les apprentissages et de déployer l'utilisation du numérique dans le système d'éducation (MÉES, 2019). Cette compétence est présentée

comme « un ensemble d'aptitudes relatives à une utilisation confiante, critique et créative du numérique pour atteindre des objectifs liés à l'apprentissage, au travail, aux loisirs, à l'inclusion dans la société ou à la participation à celle-ci » (MÉES, 2019, p.7). Elle a également pour objectif de permettre aux individus d'être en mesure de s'adapter aux innovations à venir. Les technologies impliquées dans ce cadre de référence sont d'origines diversifiées. Il peut s'agir d'ordinateurs, de tablettes numériques ou de programmes numériques. Celles-ci peuvent être créées spécifiquement pour aider à réaliser des apprentissages ou avoir une vocation initiale ludique. Dans le cadre de référence, on spécifie que les citoyens doivent être en mesure de faire une utilisation critique de ces technologies et on souhaite, ultimement, que la compétence numérique amène les acteurs du monde scolaire à utiliser toutes les technologies pour aider les apprenants à développer de nouvelles connaissances. Cette compétence, divisée en 12 éléments, suggère que les apprenants et les enseignants utilisent les technologies pour faciliter les apprentissages en classe (MÉES, 2019). On constate donc que cette compétence s'intègre dans l'apprentissage de l'écriture dans le contexte scolaire du 21<sup>e</sup> siècle. Cependant, on ne connaît pas encore l'étendue des outils technologiques pouvant être utiles. Ainsi, l'exploration de différentes technologies est nécessaire afin de se construire un éventail d'outils technologiques qui permettront de venir en aide aux apprenants. Or, pour comprendre l'influence que pourrait avoir la technologie sur le développement de la compétence en écriture, il est essentiel de reconnaître ce qu'elle est et les difficultés qui sont reliées à son apprentissage.

## **1.2 LA LITTÉRATIE ET LES DIFFICULTÉS ASSOCIÉES**

Selon l'Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE), la littératie est « définie comme la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des textes écrits pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs et pour développer ses connaissances et son potentiel » (OCDE, 2013, p.64). Lacelle, Lafontaine,

Moreau et Laroui, en 2016, ont complété cette définition en élargissant son importance. La littératie serait, selon eux, la capacité à comprendre le langage, mais aussi de l'utiliser pour transmettre de l'information, que celui-ci soit oral ou écrit.

Plusieurs pays, dont le Canada, ont participé entre les années 2011 et 2012, au *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes* (PEICA) afin d'évaluer, entre autres, les compétences en littératie des membres de leur population âgés de 16 à 65 ans. On divise alors la littératie en 6 niveaux allant d'un niveau inférieur au niveau 1 jusqu'au niveau maximal, soit le niveau 5. Au Québec, on constate que plus de 218 000 personnes ont un niveau de littératie se situant en deçà du niveau 1. Ce niveau est caractérisé par l'habileté à lire un court texte sur un sujet connu et à trouver une seule information dans le texte qui est identique au mot présent dans la question. Pour ce qui est du niveau 1, qui se caractérise par l'habileté de l'individu à lire un court texte, de situer une seule information très semblable au terme employé dans la question et de remplir des formulaires simples (Bélanger et Vézina, 2016 ; Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2016; Desrosiers, Nanhou, Ducharme, Cloutier-Villeneuve, Gauthier et Labrie, 2015), il représente près de 800 000 personnes. On constate donc que la lecture et l'écriture sont des compétences sous-développées chez un grand nombre de Québécois. Force est d'admettre que la littératie est nécessaire au développement des apprentissages à tous âges, ce qui a également été affirmé par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada en 2009. L'écriture, élément important de la littératie, est elle aussi associée au développement des apprentissages.

L'écriture est si importante qu'elle fait partie des principales habiletés évaluées chez les élèves, tant au secteur jeune qu'à l'enseignement aux adultes (MELS, 2006, 2007). On est également conscientisés au fait que l'apprentissage de l'écriture ne comprend pas uniquement l'orthographe sans faute. C'est en effet un processus beaucoup plus complexe. En 1980, Hayes et Flower mentionnent le fait que l'écriture est en fait un processus de résolution de problème complexe, divisé en trois phases (planification, rédaction et révision) nécessitant

l'implication de plusieurs fonctions cognitives. En 2008, Berninger, Garcia et Abbott expliquent que l'écriture est un processus contenant de nombreuses étapes interdépendantes. Au départ, le processus d'écriture serait possible grâce à la mémoire de travail et à la fluidité cognitive. À ces fonctions cognitives s'ajoute le processus de production langagière et textuelle qui permet la formation de mots, de phrases et de discours. Pour pouvoir écrire ces mots, le scripteur doit utiliser ses connaissances en épellation et être en mesure de gérer l'activité motrice de la main pour tenir un crayon ou écrire sur un clavier. Finalement, pour être capable de réaliser ces tâches tout en conservant ses idées en têtes, il faut que le scripteur utilise des fonctions exécutives, notamment l'attention, l'autorégulation pour parvenir à atteindre son objectif, la planification, l'organisation et le contrôle de l'inhibition. Finalement, l'élève doit avoir une gestion cognitive déterminante pour évaluer et réviser son texte (Berninger, Garcia et Abbott, 2008). On comprend donc que l'acte d'écrire est très complexe. Bien que cela soit une compétence primordiale à développer et essentielle à la participation active à la communauté et au marché du travail, il est possible de constater que celle-ci est cependant difficile à acquérir pour certains.

En effet, en considérant toutes les étapes des processus d'écriture, il n'est pas étonnant de constater que le développement de cette compétence est très complexe (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2019) et cause certains problèmes pour un grand nombre d'individus. Les difficultés sont observées dans les différentes phases de la rédaction, que ce soit au moment de planifier, de mettre en texte, de se réviser ou de se corriger. Il peut donc s'agir de manque de planification des idées (Saint-Laurent, 2008), de difficultés à sélectionner les éléments pertinents à inclure dans le texte ou à intégrer des informations de manière cohérente (Stein, Littlefield, Bransford et Persampieri, 1984). L'importance de cette compétence dans la communication et les apprentissages est par ailleurs soulignée à plusieurs reprises par le gouvernement québécois, si bien qu'en 2013, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a publié un programme de recherche sur l'écriture afin de mieux comprendre les difficultés qui y sont associées et pour y trouver des solutions. Cependant, bien que des efforts soient

consacrés dans les établissements scolaires pour améliorer cette compétence, il n'en demeure pas moins que les retombées ne seront pas visibles dans la société si les apprenants ne sont pas en mesure d'utiliser leurs connaissances dans des contextes différents des milieux d'apprentissage, par exemple au travail ou à la maison.

### **1.3 LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES**

Les connaissances qui sont développées par un individu peuvent parfois s'utiliser dans plusieurs contextes. Par exemple, un enfant qui apprend à écrire le phonème « on » dans le mot « poisson » pourra l'écrire dans une multitude de mots différents. Or, il appert que cette capacité à réutiliser des connaissances dans divers contextes est difficile pour les apprenants, et ce, peu importe le niveau de scolarité (Frenay et Bédard, 2011 ; Tardif et Meirieu, 1996). Bien qu'il existe une pléthore de définitions de cette capacité de transfert, on retient celle de Taktek (2017) puisqu'elle consiste en un amalgame des points communs de toutes les autres définitions. Le transfert est donc défini par le fait qu'une connaissance, une compétence ou une habileté, est utilisée dans un contexte autre, mais tout de même semblable, à celui où elle s'est développée (Taktek, 2017).

Le transfert des apprentissages est essentiel pour tout individu : le manque de transfert des connaissances développées, par exemple, à l'école, ferait en sorte que tout ce qui est appris est inutile à l'extérieur du cadre scolaire. Le but ultime du développement de connaissances et de compétences, donc de l'enseignement, est le transfert de ces dernières dans des situations diversifiées (Brouillette et Presseau, 2004 ; Maingain, Dufour et Fourez, 2002 ; Taktek, 2017). C'est la raison pour laquelle on retrouve le transfert des apprentissages comme un objectif principal dans de nombreux programmes de formation (Jonathan, 2013 ; Taktek, 2017 ; Tardif, 1999).

À la formation générale des adultes, on appuie l'enseignement de base sur deux principaux documents, dont le *programme de la formation de base commune* et le *programme de la formation de base diversifiée*. Ces documents, qui guident les apprentissages à réaliser, présentent les informations concernant la formation des adultes et les objectifs à développer en lien avec les trois missions de l'école qui sont de socialiser, de qualifier et d'instruire (MELS, 2007). Le transfert des apprentissages y est présenté comme étant un élément essentiel à la qualification des apprenants, qui seront outillés pour affronter le monde du travail et le monde extérieur grâce à des connaissances, des habiletés et des compétences développées à l'école. Pour permettre aux apprenants de transférer ces connaissances, on a recours, dans le *programme de la formation de base commune* de la FGA, au développement de compétences polyvalentes (qui sont une équivalence aux compétences transversales du secteur jeune) qui permettent à l'adulte de réutiliser ses connaissances dans divers contextes de la vie courante (MELS, 2007). Celles-ci sont développées dans les cours offerts à la FGA. Ces compétences ne seraient cependant d'aucune utilité si elles ne pouvaient être utilisées en dehors du contexte scolaire. Ainsi, pour les développer ainsi que pour s'assurer qu'elles soient utiles dans la vie quotidienne, il est essentiel que les enseignants donnent de l'importance au transfert et aux situations qui permettront de le développer.

Le rôle des enseignants dans le développement du transfert des apprentissages est indéniable. Ce dernier consiste à développer l'autonomie des apprenants en offrant des situations d'apprentissages diversifiées et motivantes tout en faisant des liens explicites entre les connaissances développées en classe et les situations dans lesquelles elles seront utiles dans la vie quotidienne (Brouillette et Presseau, 2004 ; Taktek, 2017 ; Tardif, 1999). C'est notamment le cas pour l'apprentissage de l'écriture. En effet, on doit d'abord apprendre les bases de l'écriture, puis on demande ensuite aux apprenants de les utiliser dans différentes activités qui représentent tout autant de contextes réels, comme le fait d'écrire une lettre, une liste de courses ou alors de remplir des formulaires. Ces activités pédagogiques permettent



alors aux apprenants d'associer leurs connaissances à leur utilité dans la vie en dehors de l'école.

Selon Taktek (2017), il existe certains éléments essentiels chez l'apprenant pour que le transfert soit possible. Il faut d'abord que ce dernier ait des connaissances suffisantes pour analyser la tâche qui s'offre à lui. Il doit également être en mesure d'utiliser les ressources nécessaires pour le transfert, et ce, au bon moment, de reconnaître les situations permettant le transfert, de conserver sa motivation pour en saisir les retombées et, finalement, il doit faire preuve d'assez de flexibilité pour être en mesure d'utiliser ses connaissances dans différents contextes (Taktek, 2017). On mentionne que l'apprenant, pour pouvoir transférer une connaissance, doit avoir conscience de cette connaissance et des différentes ressources qu'il possède pour affronter une nouvelle situation (Taktek, 2017). Cependant, considérant que cette habileté à transférer des connaissances est complexe, il importe de se questionner sur les actions pouvant être mises en place afin de réduire cette difficulté et d'optimiser les apprentissages et l'apport de chacun en société.

On constate donc que les difficultés en écriture sont toujours présentes dans la société actuelle et qu'elles touchent également les adultes. Par ailleurs, dans les centres de formation générale des adultes, on retrouve des apprenants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, certains d'entre eux ayant des capacités limitées en littératie. En considérant le plan d'action numérique récemment lancé par le gouvernement québécois (MÉES, 2018a), il importe de remettre en question les stratégies d'enseignement afin d'y inclure différentes technologies. Parmi les technologies les plus populaires au Canada, on retrouve les jeux vidéo (Association canadienne du Logiciel de Divertissement, 2018) qui éveillent notamment l'intérêt des jeunes adultes, principale clientèle des CFGA. Les jeux vidéo d'action et de tir à la première personne se retrouvent dans les jeux les plus populaires (Gough, 2020). Ainsi, en considérant les besoins de formation en écriture et le nouveau plan d'action gouvernemental, il serait pertinent de s'intéresser aux apports des jeux vidéo pour surmonter les difficultés en écriture.

On retient donc que les centres de formation générales des adultes demeurent une option envisagée chaque année par de nombreux apprenants désirant obtenir leur diplôme d'études secondaires. Ces apprenants, provenant de plusieurs milieux, sont fréquemment confrontés à des difficultés. Au Québec, les difficultés en littératie, notamment en écriture, sont présentes chez de nombreux adultes. Le manque de planification des idées ainsi que les difficultés associées au choix des idées et à la cohérence textuelle sont fréquemment observés chez les apprenants pour qui l'écriture est un apprentissage très complexe. Reconnaissant le caractère essentiel que l'on accorde à l'écriture dans le système scolaire du Québec, il importe que les enseignants interviennent auprès de ces apprenants pour les aider à développer des compétences en écriture, compétence qui leur seront utiles dans de nombreux contextes extrascolaires. Ainsi, pour les outiller adéquatement, les enseignants se doivent d'amener les apprenants à transférer leurs apprentissages. En effet, ce transfert, bien que difficile pour un grand nombre d'individus, est possible, entre autres, grâce aux interventions des enseignants qui amèneront les apprenants à prendre conscience des situations dans lesquelles ils peuvent réutiliser leurs connaissances et en faisant des liens explicites entre les différents contextes où cette réutilisation est possible. La question de recherche, ainsi que les objectifs du projet, seront présentés à la toute fin du cadre théorique et porteront sur des éléments pouvant possiblement contribuer à la diminution des difficultés en écriture des étudiants de la formation générale des adultes.